

英国教师在职教育的发展与动因研究

历史与现实的追问

Inquire into History and Reality

杜静 著



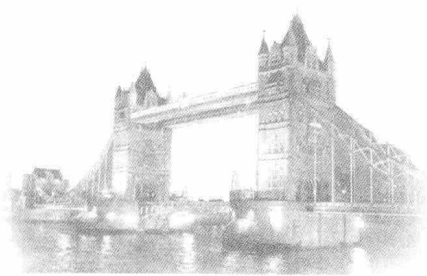
英国教师在职教育的发展与动因研究

历史与现实的追问

Inquire into History and Reality

杜静 著

■ 本书是国家社会科学基金“十一五”规划2009年度教育学一般课题“国际视域下实践导向的教师培训研究”（项目编号：BFA090081）的主要成果之一



中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

历史与现实的追问：英国教师在职教育的发展与动因研究 / 杜静著. —北京：中国社会科学出版社，2010. 8
ISBN 978 - 7 - 5004 - 9006 - 7

I. ①历… II. ①杜… III. ①师资培养 - 研究 - 英国
IV. ①G451. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 147301 号

责任编辑 官京蕾
责任校对 修广平
封面设计 弓禾碧
技术编辑 李 建

出版发行 **中国社会科学出版社**

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 邮 编 100720

电 话 010 - 84029450 (邮购)

网 址 <http://www.csspw.cn>

经 销 新华书店

印 刷 北京奥隆印刷厂

装 订 广增装订厂

版 次 2010 年 8 月第 1 版

印 次 2010 年 8 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16

印 张 15

插 页 2

字 数 300 千字

定 价 32.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书，如有质量问题请与本社发行部联系调换
版权所有 侵权必究

序

《历史与现实的追问——英国教师在职教育的发展与动因研究》一书是杜静同志在其博士论文的基础上修改而成的。记得杜静来西南大学读书的时候，用她自己的话说是已过了“青灯有味是儿时”的读书年华，况且那时的她还担任着河南大学远程与继续教育学院副院长之职，尽管当时她给我的印象是为人敦厚，知性率真，上进好学而又秀外慧中，但我多少还是有些疑问：她是否能够承受得了这“青灯黄卷业绩日”的劳顿之苦，是否能够放得下家庭的羁绊与繁杂的行政管理工作？三年的时间，她用实际行动证明了自己的勤奋和坚韧不拔的毅力；三年的时间，她很少回家，在西大度过了近千个夙兴夜寐、坐以待旦的日子；三年的时间，她以丰富的研究实绩显示出其宽广而厚重的学术积淀，她在《比较教育研究》、《教育科学》和《中国教育学刊》等杂志上发表了近10篇学术论文，主持了三项省厅级科研项目，完成了近20万字的博士学位论文。

杜静是带着问题和困惑来读书的。她当时的工作岗位在河南大学远程与继续教育学院。河南是一个有着近亿人口的大省，也是中小学教师最多的省份之一。她所在的学院除承担部分教师的学历补偿任务以外，每年都要接受上千名各级各类的非学历教师的在职教育。在工作中，她积累了丰富的经验，同时也遭遇到了不解与困顿，而这一切都成了促使她盘桓于探源、发现与反思的丰硕资源与不懈动力。

教育的终极目标是促进学生的身心发展。学生的发展离不开教师，教师的成长与其不断地学习和完善密切相关。毋庸置疑，这是一个循循相因的生态之链。正因如此，近年来，随着我国对教师在职教育的日益重视，越来越多的学者开始对教师培训的理论进行探讨和研究。然而，我国现行的师资培训，却基本上沿用的是一种理论灌输型的培训，存在着“四重四轻”的误区，即重理论，轻实践；重传授，轻反思；重专家教授，轻自身经验；重培训机构，轻基层学校。在实际的教师在职教育中还没有认识到或没有找到一条合适的途径去挖掘教师实践智慧的潜在价值，培训工作尚需一套适切的理论指导。

英国是一个地处大西洋之上的蕞尔岛国，曾以无以比拟的智慧与力量拉开了世界近代史的大幕，叩开了紧闭的大清帝国之门。这个国家有着与中国相似的发展历史：“同样辉煌至世界极点而后跌落收缩。”的确，“英国是一个稳重的民族，它注重实际而不耽于空想，长于宽容而不爱走极端”，在传统与变革的冲突中，探索出了一条相互融合的英国式发展方式。英国教师在职教育从1698年发展到今天既是一种历史的内需，更是一种文化过滤的结果。那么，如何把教师培训置于英国的政治、经济、社会、文化等历史背景和现实境遇中进行全方位的探讨，目前国内还尚未有人进行专题研究。杜静以丰富翔实材料，清晰的逻辑梳理向读者全景展示了英国教师在职教育的历史和现状，并努力把研究扎根于英国社会的历史形态和文化境遇中，去寻找教师培训发展的理论根基和实践动因。她认为，从教育的内在发展看，英国教师在职教育走过了一条从重视实践到强调理论再到实践中反思、从基于学校到依托高校再到回归学校、从职前教育与在职教育的“合流”到“分流”再到相互“衔接”的道路。从教育的外在发展看，工业革命的兴起、不同派系的博弈、初等教育的发展、师范学校的兴盛以及终身教育理念与教师专业理论等都是影响教师在职教育发展的重要因子。这些研究，叙述脉络清晰，评论鞭辟入里，为我们了解英国教师在职教育打开新的视野。

不仅如此，杜静还在对英国教师在职教育进行反思的基础上，提出了我国教师培训的借鉴之处。她认为，对英国教师在职教育的借鉴，不仅要切入英国社会的历史根基和现实境况来进行文化因素的分析和过滤，更要注重我国文化传统的“先构性”和现实的“适切性”。为此，杜静的研究是在理论框架的观照下首先反思了英国教师在职教育，进而调查了我国教师在职教育的现状，并在此基础上从合理性和可能性两个层面，提出了适合我国的教师培训合理建议。这些研究既对我国教师教育的理论研究具有一定参考价值，又对提升我国教师培训的实效性具有一定的实践意义。

“看似寻常最崎岖，成如容易却艰辛。”正是这般“衣带渐宽终不悔”的执著，才使整本书视野独特，条理明晰。展卷研读，深感欣慰，同时也愿意把此书推荐给广大读者，使大家更多地了解英国教师在职教育的发展脉络与时代动因。“奇文共欣赏，疑义相与析”，希望广大读者修缮勘定，不吝指教；也希望作者能在科学研究的道路上走得更远更好！

陈时见

2009年12月12日

目 录

导论	(1)
第一节 研究缘起	(1)
一 世界教师在职教育的凸显	(1)
二 我国教师在职教育的诉求	(2)
三 英国教师在职教育的特色	(3)
四 自身工作困惑和研究旨趣	(5)
第二节 文献综述	(6)
一 国内外研究现状	(6)
二 基于研究现状的思考	(13)
第三节 概念厘定	(14)
一 教师培训	(14)
二 教师继续教育	(16)
三 教师在职教育	(19)
本章小结	(22)
 第一章 回眸：英国教师在职教育的历史嬗变	(23)
第一节 教师在职教育的早期发展	(24)
一 “基督知识促进会”的教师培训	(25)
二 “师徒制”时期的教师培训	(27)
第二节 教师在职教育的初步发展	(45)
一 在职教育与职前教育的互渗	(45)
二 在职教育与职前教育的分离	(57)
第三节 教师在职教育的快速发展	(68)
一 教师在职教育的新生	(68)
二 《詹姆斯报告》的推进	(70)
三 快速发展的归因	(74)

本章小结	(84)
第二章 变革：英国教师在职教育的现状透析	(86)
第一节 多重的教育目标	(86)
一 目标模式的考释	(87)
二 多重目标的整合	(91)
第二节 多样的教育模式	(94)
一 严格规范的高校本位模式	(95)
二 转向竞争的培训机构模式	(98)
三 特色鲜明的校本培训模式	(100)
四 蓬勃兴起的网络教育模式	(104)
第三节 多元的教育类别	(107)
一 备受重视的入职教育	(107)
二 普遍展开的职后教育	(112)
三 方兴未艾的校长教育	(120)
第四节 强化“两极”的教育管理	(126)
一 规约与评鉴并存的国家管理	(126)
二 权限式微的地方管理	(137)
三 高度自治的学校管理	(141)
本章小结	(145)
第三章 动因：英国教师在职教育的时代驱动与理论导引	(147)
第一节 机遇与挑战并存：教师在职教育的时代感召	(147)
一 信息化——教师在职教育的时代驱动	(148)
二 全球化——教师在职教育的现实语境	(152)
第二节 自由与控制交织：教师在职教育的社会场域	(157)
一 “制衡”与“自治”交织的“撒切尔主义”	(157)
二 “竞争”与“合作”融合的“第三条道路”	(163)
第三节 应然与实然的落差：教师在职教育的实践需求	(167)
一 基础教育改革的诉求	(167)
二 变革的期盼与舆论冲击	(170)
第四节 知识与理论的导引：教师在职教育的理论创新	(174)
一 知识理论对教师实践智慧的唤醒	(174)

二 职业生涯理论对教师在职教育的推动	(184)
本章小结	(188)
第四章 反思：英国教师在职教育的思考与借鉴	(190)
第一节 英国教师在职教育的优势	(190)
一 以法规政策为机制保障	(190)
二 以实践反思为价值取向	(192)
三 以校本培训为主导模式	(195)
四 以伙伴合作为学习型组织	(196)
五 以督察评估为促进手段	(198)
第二节 英国教师在职教育的困惑	(200)
一 教师离职：学校的两难境地	(200)
二 负担过重使教师主动性低落	(201)
三 政策和实施存在一定“落差”	(201)
四 校本培训处在“制衡”与“自治”的夹缝	(202)
第三节 英国教师在职教育的走向	(202)
一 走向多元合作	(202)
二 走向“工作现场”	(204)
三 走向“目标导向”	(205)
第四节 英国教师在职教育的启示	(206)
一 通过教育立法 完善制度建设	(207)
二 依循教师发展 实现目标转型	(208)
三 转化运行机制 提升培训质量	(209)
四 重视院校协作 倡导伙伴合作	(210)
五 关注教师实践 推行校本培训	(211)
本章小结	(213)
结语	(214)
参考文献	(217)
后记	(232)

导 论

从认识别人而得到自我认识，是比较教育所能提供的最有价值的教育。

——贝雷迪 (G. Z. F. Bereday)^①

第一节 研究缘起

随着世界各国基础教育改革的蓬勃展开，教师在职教育已经成为当今世界教育的一个共同话题。英国教师在职教育有着悠久的历史 and 鲜明的特点，在许多方面引起了不少国家和地区的广泛关注，并对我国教师在职教育的理论和实践具有一定的启示作用。

一 世界教师在职教育的凸显

“教师是教育事业发展的第一资源。在一定意义上说，教师的质量就是教育的质量，教育的差距归根结底是教师的差距。”^② 也正因如此，随着各国教育改革的蓬勃展开，“教师素质是教育改革与发展的关键”已经成为世界各国的共识。联合国教科文组织近年来的有关报告在总结教育改革成功经验时明确指出，教师是决定教育改革成功的三个关键因素之一，“没有教师的协助及其参与”或“违背教师意愿”的改革从来没有成功过。为此，“无论怎样强调教学质量亦即教师质量的重要性都不会过分”。^③ 可见，教师素质在世界各国的教育改革中起着至关重要的作用。提高教师素质，一直是有关国际组织和各国政府努力的方向，也是世界各国提高教育质量的共同战略。可以说“教师队伍整体素质的提高很大程度上取决于那些已经成为教

^① G. Z. F. Bereday. *Comparative Method in Education*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1964. 6.

^② 管培俊：《关于教师教育发展的十个观点》，《中国高等教育》2004年第2期，第24—26页。

^③ 国际21世纪教育委员会联合国教科文组织：《教育——财富蕴藏其中》，教育科学出版社1996年版，第139页。

师或是意愿成为教师的人的教育水平的提高”。^①从整个教师队伍来看,“已经成为教师的人”基数更为庞大,并且,在整个职业生涯中,教师的在职教育无论从时间上讲抑或从空间上讲对其专业素质的影响都会更加持久和深广。教师的在职教育正是为在职教师提高专业素养而安排的继续学习活动,它与教师职前培养相辅相成——都是提高教师素质和教育水平的重要策略。大量的研究表明,优秀教师各种特殊能力大部分是职后形成的。^②换句话说,“后喻文化”时代使“前半生学习,后半生工作”的生存方式已经远远落后于知识的更新与发展,经过职前培养的教师从此不得不接受这样的事实:“从今以后,教育不能再限于那种必须吸收的固定内容,而应被视为一种人类的进程,在这一进程中人通过各种经验学会如何表现他自己,如何和别人进行交流,如何探索世界,而且学会如何继续不断地——自始至终地——完善他自己。”^③因此,那些师资培养基本实现高等教育的发达国家对中小学教师在职教育更为关心,甚至重视程度超过了教师的职前教育。在英国,新任教师必须有3个学期的入职教育,此后每工作5年须带薪进行1学期的在职学习;在美国,各州都有教师在职教育的相关规定,很多州还将教师资格证书的期限规定为5年,教师每5年都要学习175小时的在职教育课程;在法国,教师服务一定的年限后,每年有权享受两周的进修假期,并且教师工资总额的5%用于在职进修;在日本,工作5年以上的教师可享受3个月、6个月、1年和两年不等的进修假期,这期间如果在高校或相关培训机构获得规定的进修结业证书还可晋升一级工资。此外,瑞典、德国、加拿大、俄罗斯等国家都有相应的教师在职教育制度。应该说,对教师在职教育的研究和关注已经在世界范围内形成一股强劲的浪潮,极大地推动着各国教师在职教育的理论研究与制度建设。

二 我国教师在职教育的诉求

在我国,随着基础教育课程改革的不断推进,教师在职教育受到政府和教育界前所未有的支持与关注。我国拥有1000多万名中小学教师,这些教

① [美] 罗伯特·E. 佛罗登:《教师培训模式的选择:适应国情均衡发展》,朱小曼、笪佐领:《新世纪教师教育的专业化走向》,南京师范大学出版社2004年版,第23页。

② 王邦佐等:《中学优秀教师的成长与高师教师教改之探索》,人民教育出版社1994年版,第46页。

③ 联合国教科文组织国际教育发展委员会编:《学会生存——教育世界的今天和明天》,华东师范大学比较教育研究所译,教育科学出版社1996年版,第180页。

师支撑着世界上规模最大的中小学教育。因此,我国教师在职教育的任务在世界上最为繁重。自20世纪90年代以来,我国已相继开展了骨干教师培训、新课程培训、贫困县教师培训以及全员教师培训等多种在职培训项目。2004年教育部又提出,要在2007年底完成新一轮中小学教师的全员培训任务。然而,我国现行的教师在职教育,在制度的健全、体制的完备以及教学内容的改革等方面还有待于进一步完善,尤其是在教育方式上,基本上还沿用着一种理论灌输型的培训,存在着“重理论,轻实践;重传授,轻反思;重专家教授,轻自身经验;重培训机构,轻基层学校”的误区。正如有论者所说:“长期以来在我们热衷于将各种理论引入、移植到课堂,并要求接受时,忽视了教师基于自身体验、感悟、反思、实践而形成的教育智能的作用,甚至压抑了这种作用的发挥。”^① 尽管此种批判有些尖锐,却指出了我国中小学教师在职教育的主要症结。

基于上述状况,我国教师在职教育的改革势在必行,而英国的教师在职教育起步较早(与职前教育相伴而生),目前已经初步形成了独特的教育体系,积累了丰富的经验。因此,对英国教师在职教育的研究,其成果可以对我国教师在职教育的理论和实践提供有益的参考和帮助。

三 英国教师在职教育的特色

英国被称为“世界继续教育之乡”^②,其教师的在职教育对西方及世界各地的教师教育都产生过较为深远的影响。早在18世纪末19世纪初,英国就先后出现了“导生制”(Monitorial System)和“见习教师制”(Pupil-teacher System)这种学生小导师和师傅带徒弟的培训方式。20世纪70年代以来,英国对教师在职教育无论在理论层面抑或在制度层面都进行了调整与改革,并显示出独有的个性特征。

在理论研究层面,英国著名教育家斯腾豪斯(Stenhouse)提出了“教师即研究者”的理念,不仅把教师看作是“课程的实施者”,而且视为“课程开发的研究者和参与者”。这种思想赋予了教师研究者的角色,同时也向教师提出了更新更高的要求,使得教师的在职教育从被动接受转向主动研究。20世纪70年代以后,研究者不再把知识视为绝对“真理”,在建构主义、后现代主义和哲学解释学等现代哲学观的影响下,人们开始用多种话语

^① 田慧生:《时代呼唤教育智慧及智慧型教师》,《教育研究》2005年第2期,第52—59页。

^② 吴文侃、杨汉清:《比较教育学》,人民教育出版社1999年版,第567页。

解读和建构知识所蕴涵的价值意义。英国教师在职教育也乘此“东风”冲破被专家、学者和高校教师“独霸”的羁绊，显现出了“实践性”和“合作化”的特征。教师教育的研究者和实施者不再把目光聚焦在枯涩的理论展现之上，而是扎根于教育实践，注重合作、强调反思。因此，校本培训、实践知识在教师在职教育中备受关注。

在政策层面，1972年《詹姆斯报告》提出教师教育应分为三个阶段进行，即普通教育、就业前专业训练、在职教育与培训。该报告强调要大力发展第三阶段的教师在职教育与培训；同年12月，英国政府发表的一份白皮书《教育：扩张的框架》中提出系统地、大规模地扩展在职教育与培训，实行见习期（induction）计划等。1992年，当时的教育大臣克拉克（Kenneth Clarke）宣布将引入更多的学校本位的教师培训（school-based training），并要求中小学应“在学校和教师培训机构间的合作关系中起到重要作用”，大学本位的教师培训应“充分结合课堂实践”^①。1998年的《教师：迎接变革的挑战》、1999年的《专业发展：支持教与学》、2000年的《专业发展：教与学的支持》、2002年颁布的《为了每一个人的成功——继续教育与培训改革》、2004年发表的《教师专业发展计划》以及2007年出台的《继续教育白皮书》等都对教师在职教育进行了明确的规定。

在实践层面上，20世纪80年代中期以后，英国开始实施教师培养机构与普通中小学之间的合作，推行“以中小学校为基地”的教师教育模式。谢菲尔德教育学院将此总结为六阶段模式：1. 确定需要。教师将需要培训的课程交给大学或地方教育部门。2. 谈判。大学与中小学商议制定培训课程。3. 协议。培训双方签订培训协议，交于受训教师讨论后确定。4. 实施培训步骤一。两天的导引新课程，以大学为基地，由大学教师介绍新知识和新方法。5. 实施培训步骤二。以中小学为基地，进入实质性的课程培训，大中学校教师一起研究教学，选取方法。6. 结束。不难看出，“六阶段培训”的每个环节都是建立在大学与中小学校合作的基础之上。不仅如此，英国在大学校内也开始设置具有合作特征的职后课程。这种合作使得高校或校外培训机构放下“居上”的架子，走出“象牙塔”，为中小学的职后教育提供充分的帮助与支持。伦敦大学教育学院在《“培训中伙伴关系”手册》中对学院的研究生教育证书课程的评价是“体现了教师培训学院和学院

^① Department of Education and Science (DES). *Speech of the Secretary of State for Education and Science to the North of England Education Conference*, Southport, January 1992.

伙伴关系。这意味着学校和学院对你的学校和培训计划担负共同的责任。设计课程既是为了结合学院及伙伴学校的长处,又是为了在学校经验和高等教育经验之间获得适当平衡”。^①英国王储查尔斯还连续三年亲自为中学的语文教师、历史教师举办暑期培训班。“没有进修,就没有薪水”已经成为当今英国中小学教师的现实状况。同时,为了保障教师在职教育的质量,英国还实施了一系列教师在职教育的管理、监督与评价策略。如2007年,英国政府对分散的教师培训机构实行统一管理,在各地建设了11个高质量教师培训中心(Centres for Excellence in Teacher Training, CETTs)。

可见,英国教师在职教育中较为显著的发展趋势在于,教师在职教育的制度化、实践化、合作化、校本化和监督化。这些闪烁着簇新灵感的教育理念、洋溢着主体精神思想和模式,能够为我国教师在职教育提供一些有益的思考和启示。

四 自身工作困惑和研究旨趣

1. 对自身工作的困惑与反思

笔者来自一所综合性大学,长期从事教师在职教育的管理和教学工作,并一直担任成人教育专业研究生导师,对教师的在职教育有着一定的理论研究和丰富的实践经验。近年来,笔者所在学校每年都要接收数以千计各级各类教师的在职教育任务。在工作中,笔者切切实实地感到,国家每年花费大量的人力、物力和财力组织教师进行在职教育,但是,培训的实际效果却往往不能尽如人意。一方面,中小学教师总是感到培训没能找到一条适切的途径使教师“学以致用”;另一方面,大学教师常常抱怨自己的培训理念和精神得不到较好的贯彻执行。因此,怎样提高教师在职教育的实效性,如何才能找到一条架通大学和中小学的桥梁,是多年来一直困惑着笔者的一个课题。为此,笔者对国内外教师在职教育方面的文献进行了广泛的涉猎,特别是英国教师在职教育对教师实践的关注,对教师任职学校问题的重视以及对大中小学伙伴关系的大力倡导等方面,曾对笔者的工作产生了直接的影响和启示。因此,笔者希望通过这一研究,更加深入地了解英国教师在职教育的历史、现状与发展趋势,并通过对英国教师在职教育发展动因的挖掘更加准确地把握其本质特点,以进一步提高对教师在职教育的认识,促进工作的有

^① 丁笑炯:《对英国以学校为基地的教师职前培养模式的反思》,《高等教育研究》1998年第2期,第70页。

效开展。

2. 对英国发展的浓厚兴趣

笔者在研究中感到,英国是一个值得研究的国家。它与中国一样具有深厚悠久的历史传统和值得自豪的辉煌历史。“一个西方近代文明的源头,一个西方议会民主制的策源地,一个现代化的先驱,一个‘日不落’殖民帝国,一个贵族绅士的国度,一个西方文学的宝库。”^① 这样一个悬立在大西洋之上的蕞尔小岛曾创下了与其国土面积和人口数量极不相符的斐然实绩。有学者这样写道,在短暂的时间内英国成为世界“文明的中心,在世界的漩涡中随波澜起伏,卷入了时代的狂风巨浪!……到20世纪下半叶,漩涡的中心已离英国而去了,英国又恢复了它相对的宁静……但英国开创的文明却仍在继续。”^② 那么,这个曾经烜赫世界的“日不落帝国”究竟有着什么样的教师教育与培训?它的教师在职教育是如何变革的?这些变革背后隐藏着什么样的社会背景与文化动因?教师在职教育的发展对社会的发展起着什么样的作用?等等,这些疑惑深深地吸引着我,促使我对英国这个远在大西洋的岛国进行追根溯源。

第二节 文献综述

一 国内外研究现状

本研究掌握的文献主要来源于国家图书馆、北京师范大学资料室、中国知网、CNKI 学术期刊数据库等,研究收集的文献包括相关专著、政策文本以及1994—2006年的硕博论文和公开发表的文章。

1. 国内研究综述

从掌握的硕博论文来看,目前,国内尚未有对英国教师在职教育包括教师教育进行系统研究的博士论文。与之相关的硕士论文5篇,因为研究的阈限不同,5篇论文的研究重点均不在英国教师在职教育,而主要体现在三个方面:第一,校本培训研究。段晓明(2002年)、刘红(2004年)、赵静(2006年)三篇论文对英国校本培训进行了系统的介绍,并在分析的基础上提出了对我国教师培训的一些建议,论文尚未论及英国教师在职教育的全

^① 阎照祥:《英国史》,人民出版社2003年版。

^② 钱乘旦、许洁明:《英国通史》,上海社会科学院出版社2002年版,第357页。

貌。第二,英国教师专业发展研究。李晓刚(2006年)的硕士论文对英国教师专业发展的特征进行了阐述,但如何进行教师在职教育,文中没有展开研究。第三,英国教师教育研究。李先军(2006年)的硕士论文对英国教师教育的发展进行了梳理,其研究重点为职前教育和师范教育,对教师在职教育有所论及,但缺乏系统论述。

从笔者掌握的出版著作来看,英国学者邓特(1987年)的《英国教育》(1978年已译中文)、王承绪和徐辉(1992年)的《战后英国教育研究》、瞿葆奎(1993年)的《英国教育改革》、李家永(1994年)的《当今英国教育概览》、顾明远和梁忠义(2000年)的《世界教育大系·英国教育》等著作,对英国教育的历史和现状进行了系统的研究,但其中涉及教师在职教育的笔墨较少。陈永明(1999年)的《国际师范教育改革比较》、黄巍(2002年)的《教师教育体制国际比较研究》以及王承绪和顾明远(1999年)的《比较教育》、吴文侃和杨汉青(1999年)的《比较教育学》等书籍虽然也涉及英国,但都是在关注各国教育或教师教育的基础上,对英国教师在职教育略有涉猎和介绍。

从掌握的文章来看,尽管国内没有学者对英国教师在职教育进行系统的研究,但与此相关的论文较多,键入“英国教师在职教育”或“英国教师培训”一词能够收集到的论文从1994—2009年约有46篇,这些研究主要集中在以下两个方面:

第一,英国校本培训研究。

英国的校本培训从某种程度上讲,已经成为英国教师在职教育的特色。不少国家都在学习、研究和借鉴。可以说,对英国现阶段教师教育的研究多是涉及校本培训的,同时,关于校本培训的研究也常常会提及英国。近年来,我国关于校本培训的专著和论文也有很多,对校本培训的认识也日渐成熟。郑金洲、刘良华以及张艳红、亢光斌、殷赫宇、刘芳芳、于国妮、廖华红、田秋华、于建川等学者的校本培训研究虽不是以英国为专门研究对象,但都或多或少地提到英国的校本培训。此外,一些学者还直接就英国教师的校本培训进行了探讨,如赵中建以1992年1月4日英国教育部大臣克拉克(Kenneth Clarke)提出的师范教育改革的建议及其背景为出发点,对英国以中小学为基地的师资培训进行了评述^①;袁桂林认为,英国以中小学为基地

^① 赵中建:《以中小学为基地的师资培训——英国师范教育改革》,《高等师范教育研究》1994年第2期,第71—76页。

的教师培训的提出,主要原因在于1988年后英国的“国家课程”和“国家考试”需要合格的教师作支持,但教师培训不能解决中小学教育的实际需要,理论与实践严重脱节^①;李军介绍了英国校本培训的机构设置、培训模式、内容及未来发展动向,并认为英国的校本培训已经较为成熟^②。段晓明、黄文键对英国校本培训中院校协作的发展进行研究的基础上认为,目前,在英国院校协作关系发展的进程中,逐渐形成一种通过“契约”的形式来达成的合作关系。“契约关系”使得在校本培训中院校双方关系更为制度化、规范化。^③审视教师校本培训的诸多研究可以发现,不管学者们的切入点如何,其主要指导思想都是结合教师所在学校的具体情况,以教师实践知识的培养和个人智能的提升为旨归的。

第二,英国教师在职教育趋势研究。

学者对英国教师在职教育的研究除了校本培训之外还集中在对英国教师在职教育走向的关注之上。不少学者基于自己的研究,总结了英国教师在职教育的现实状况和发展趋势。晓光(1991年)认为,英国教师在职教育“政策调整的主要目的是解决教师培训中培训方式脱离实际的问题,改变培训中重教育理论的学习而忽视教育实践技能的掌握倾向;帮助教师用所学的教育理论去很好地处理教学中遇到的实际问题,以增强‘职业技能知识’”。^④兰英(1998年)在专程赴英国对教师在职教育进行考察的基础上指出,英国教师在职教育出现两个值得关注的趋势,一是为适应中小学实际教学之需,高校与中小学之间开始走向合作,在合作中特别强调中小学在师资培训中的作用;二是研究人员的视角日益转向理论与实践的协调统一;^⑤杨秀玉(2002年)也认为,“20世纪80年代中期以后,随着学校改革思潮和教师专业化运动的兴起,英国开始推行‘以中小学校为基地’的教师教育模式。‘以中小学校为基地’的师资培训模式要求培训重心下移,从学校

① 袁桂林:《英国以中小学校为基地培训教师模式述评》,《外国教育研究》1996年第6期,第7—9页。

② 李军:《英国教师校本培训概况及动向》,《教育科学研究》2003年第7—8期,第92—93页。

③ 段晓明、黄文键:《从“伙伴关系”到“契约关系”——英国校本培训中院校协作的发展》,《外国中小学教育》2006年第2期,第40—43页。

④ 晓光:《英国师资培训的现状及最新动态》,《中小学教师培训》1991年第1期,第58—59页。

⑤ 兰英:《英国师资培训新动向及几点启示》,《比较教育研究》1998年第1期,第26—28页。

的需要出发,以学校为基地进行培训师资,强调教师教育机构与中小学伙伴关系的建立。这种培训模式强化了教师专业的实践性,加强了教育理论与教育实践之间的联系”。^①周青、杨辉祥(2002年)在对英国伦敦大学教育学院在职课程的研究中介绍了合作课程和特殊课程,认为合作课程的特点是“个人化与独立化”。他还谈到英国伦敦大学教育学院课程的模块化,即在职教师可根据工作实践与职业发展需要选择相应的课程。^②徐娟(2007年)提出,教师伙伴学校是20世纪90年代初在英国教师职前教育体系改革中出现的一种以大学和中小学合作为特征的教师教育模式。伙伴学校的主要特征是突出中小学在教师教育中的作用、强调大学与中小学的共同发展、关注理论联系实践以及实行有效地监管等。^③祝怀新、许啸(2009年)对英国教师培训的管理体制进行了研究,研究显示,为全面提升全国教师的素质,2007年英国对教师培训机构进行了大规模的改革,在全国建立11个由教师培训机构组成的高质量教师培训中心(CETT),通过整合式的管理、多样化的课程开发、高效的交流平台的建设等,来提高教师的整体水平,促进教师专业化发展,从而形成了新的教师教育模式。^④

从国内研究的现状来看,学者们已经意识到英国教师在职教育的发展趋势有着实践性和合作性的特点,并倾向于对校本培训的介绍和研究,但对教师在职教育的全面研究仅散见在一些著作和文章之中,缺乏深入、系统的研究和探讨;对教师在职教育理念和措施“抽取”的较多,“挖掘”的较少,即从历史脉络和动因的视角去系统梳理和深入找寻教师在职教育发展的轨迹和社会境遇的著作与文章并不多见。

2. 国外研究综述

在英国,有关教师在职教育研究的文献甚丰,这些研究既有论文专著,也有调查报告和政策条文。其中对本研究有较大影响的有:

麦克奈尔(Arnold McNair, 1944)的《麦克奈尔报告》。该报告建议应该由教育学院、地方教育当局、大学三方结合起来进行师资培训,以加强学

① 杨秀玉:《英国教师教育的发展趋向》,《外国教育研究》2002年第12期,第51—53页。

② 周青、杨辉祥:《英国伦敦大学教育学院在职教师培训课程的研究》,《外国教育研究》2002年第3期,第61—64页。

③ 徐娟:《英国教师伙伴学校的发展、特点及启示》,《教育研究》2007年第3期,第24—26页。

④ 祝怀新、许啸:《英国教师培训管理体系改革探析》,《西南大学学报》(社会科学版)2009年第5期,第90—93页。